

# **REFERENCIAIS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DO PIAUÍ: CONSTRUINDO UMA PROPOSTA COLETIVA A PARTIR DA REALIDADE E DOS SEUS DESAFIOS**

**Edna Maria Magalhães do Nascimento<sup>1</sup>**

## **1. A Reforma Curricular e a Organização do Ensino Médio no Estado do Piauí:**

O processo de construção de uma proposta curricular deve tomar como referência o pressuposto que a educação é um fenômeno histórico-social que perdura toda a existência do ser humano, concretizando-se nas relações estabelecidas entre as pessoas e entre elas e as demais manifestações do mundo natural, físico, social, tecnológico, espiritual, no decorrer dos tempos. A escola surge no contexto de acumulação de conhecimentos e experiências que se transmitem e se ampliam para garantir a existência, exigindo uma instituição como instância do saber e da formação humana. A escola, para exercer sua função social de garantir a todos às condições do exercício pleno da cidadania, no cumprimento de deveres e usufruto de direitos, precisa ter a responsabilidade em propiciar a todos os seus alunos o sucesso escolar no tempo legalmente estabelecido, evitando distorções como a cultura da repetência e apresentando soluções para facilitar a aprendizagem.

É fundamental repensar o espaço escolar, refletir sobre a atuação de seus membros e leva-los a comprometer-se de forma responsável com a aprendizagem de todos os seus alunos, de acordo com suas atribuições. Nesse sentido, os agentes educativos: professores, gestores e comunidade, devem conjugar o compromisso político que o fazer educativo exige com a sua competência técnica a fim de atender bem a comunidade que busca a escola.

Os conceitos constantemente adquiridos e reelaborados permitem ao ser humano situar-se no mundo e decidir como agir. A esse conjunto de ações pressupõe o domínio de habilidades construídas ao longo da existência humana. Com base nessas diretrizes, as aprendizagens são elaboradas em contextos histórico-culturais, não se concebendo mais o conhecimento armazenado na mente dos educandos.

Nas últimas décadas a epistemologia pedagógica vem fornecendo contribuições teóricas sobre o desenvolvimento de aprendizagens significativas que se associam e se

---

<sup>1</sup> Professora MS de Filosofia da Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí.

integram às estruturas cognitivas do educando e os mantém em constante atividade. Esses aportes sobre a aquisição e produção de conhecimento, o redimensionamento dos conceitos de ensino-aprendizagem, nos desafiaram a pensar a escola e seu currículo.

A Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meio para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Artigo, 22, LDB 9394/96). O Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, tem como finalidade específica à cidadania do educando e a preparação básica para o trabalho a serem desenvolvidas por um currículo que estabeleça: a educação tecnológica básica, a compreensão do significado das ciências, das letras e das artes, a formação crítica e investigativa, a vivência da cidadania e o processo histórico de transformação social e cultural.

Considerando que o currículo do Ensino Médio do Estado do Piauí encontrava-se inadequado às Diretrizes Curriculares Nacionais, a Secretaria do Estado da Educação (PI) – SEED foi desafiada à tarefa de construir, de forma contextualizada, a formulação de uma proposta Curricular para o Ensino Médio.

A presente elaboração tomou como pré-requisito à noção de aluno-sujeito, à realidade da escola, as especificidades locais, em vista da superação de seus limites, problemas, distorções pedagógicas, dentre outros aspectos. O referencial do trabalho teve como eixo fundamental à teoria e prática pedagógica, de forma que, a construção se deu num processo de interlocução com os professores e estudantes por meio da reflexão sobre suas práticas e o conhecimento dos determinantes sócio-culturais da escola.

Com base no diagnóstico da situação educacional do Ensino Médio, constatou-se problemas na aprendizagem dos alunos, falta de recursos materiais e infra-estrutura: a maioria dos docentes tem, apenas a formação inicial demonstrando que são relativamente raros os que se dedicaram à continuidade de sua formação, daí a necessidade de uma política pública que invista na formação continuada do quadro de docentes do Ensino Médio. A aprendizagem encontra-se reduzida a um mero repetir dos conteúdos dos livros didáticos, dentre outros aspectos. Esta etapa da formação escolar que compreende o processo de formação intelectual e o desenvolvimento do pensamento hipotético e racionalmente crítico, vê-se reduzida, com raras exceções, a um treino conteudístico com o propósito de o aluno adquirir habilidades para responder aos exames vestibulares. Na escola pública, em muitos casos, sequer esse aspecto vem sendo trabalhado. De todo modo, há uma considerável distância entre os objetivos da formação escolar do Ensino Médio, que é o desenvolvimento de competências

fundamentais ao mundo da vida, à cidadania crítica e à preparação para o trabalho em relação à realidade do ensino.

O contexto da política educacional impôs modificações que se materializaram com a aprovação e publicação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM, em 1999 e na legislação complementar.

O esforço de universalização do acesso e a priorização política do ensino fundamental têm se refletido na ampliação da demanda e no aumento de matrícula no Ensino Médio, em 47% no Piauí, nos últimos quatro anos.

No entanto, outros fatores devem estar associados à expansão do Ensino Médio, uma vez que no ensino fundamental ainda se verifica elevados níveis de repetência e evasão. Além disso, outras variáveis são importantes para creditar o aumento de matrículas. A complexidade da vida social e do trabalho que passa a exigir uma ampliação no nível de escolaridade, portanto, a constituição da cultura do conhecimento e da informação contribui para o atendimento de contingentes cada vez maiores no ensino médio, especialmente, o ingresso de estudantes na educação de jovens e adultos, os resultados de exames supletivos, como intensiva política de atendimento aos adultos que interromperam os estudos há algum tempo, bem como o atendimento de pessoas com necessidades especiais, que vem crescendo nos últimos anos. Esta demanda é lenta, mais crescente, ela não representa apenas os que conseguiram concluir a escola obrigatória, mas vem dos segmentos que, já estão inseridos no mercado de trabalho e aspiram melhoria salarial e social.

De acordo com o Censo Escolar/2004, registrou-se, no Brasil, 9,2 milhões de matrículas no Ensino Médio regular, um acréscimo de 1% em relação a 2003. Não obstante este acréscimo, ao se estabelecer comparativos internacionais estes números são baixos, o que caracteriza uma situação desafiadora em vista da necessidade do Estado assumir sua responsabilidade constitucional. Enquanto no Japão e na Coréia, países que há trinta anos possuíam situações educacionais semelhantes ao Brasil, hoje mantêm, nos bancos escolares, mais de 90% de seus jovens de 15 a 19 anos. O Brasil atende pouco mais de 20% dessa faixa etária no Ensino Médio.

A prioridade instaurada a esta relevante etapa da educação básica, como política educacional brasileira, face à complexidade da vida social, aos avanços das novas tecnologias e das comunicações, exigem a adoção e a adequação de conteúdos, métodos, estratégias e sistema de avaliação, que devem possibilitar a formação do educando

compatível às necessidades da juventude brasileira, no sentido de concorrer, em diferentes contextos de estudo e de trabalho, visando sua preparação para a vida.

As Instituições de Ensino Superior-IES, responsáveis pela formação inicial e continuada de professores, devem intensificar o desenvolvimento de projetos interdisciplinares integrados para a formação docente, visando à preparação adequada dos profissionais que irão atuar na educação básica, conforme as orientações expressas na política educacional vigente.

Busca-se uma educação renovada com identidade e processos educacionais que promova uma ação desenvolvida no Ensino Médio, tendo em vista “a preparação básica e a cidadania do educando” (Brasil, LDB, art. 35, inciso II), a ser operacionalizada por um currículo que destacará o paradigma sócio-cultural, a educação científica de qualidade, a partir de três dimensões: a formação continuada de professores, a adequação de espaços de aprendizagem nas escolas e, especialmente, a reformulação do currículo do Ensino Médio.

### **Caracterização da Área de Ciências Humanas e Suas Tecnologias**

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, a Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias se organiza conforme o pressuposto de que a formação escolar deve estar baseada no desenvolvimento de competências cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras, que se desenvolvem a partir de competências específicas. Elas norteiam a seleção de conteúdos contribuindo para redimensionar a questão da quantidade de informações, de maneira que, o professor leve em conta não o aspecto quantitativo da informação, mas a capacidade de lidar com elas, proporcionando a sua apropriação e comunicação e, especialmente, sua produção e reconstrução, a fim de que sejam transpostas a situações novas. É a partir desse processo que se pode dizer que houve aprendizagem.

Essa perspectiva curricular evita que o conhecimento se dê pelo simplório mecanismo de memorização, situação em que os fatos circulam como se passasse de uma folha de papel a outra, do livro didático para o caderno e do caderno para a prova, caindo no esquecimento no dia seguinte. O desenvolvimento das competências é indispensável para que o aluno continue aprendendo de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos.

Nesta área, que engloba também a Filosofia, deve-se desenvolver a tradução do conhecimento das ciências Humanas em consciências críticas e criativas, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e a novas situações. A aprendizagem

nessa área deve promover a extensão da cidadania, que implica o conhecimento, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão e o desenvolvimento da consciência social.

As competências descritas a seguir são fundamentais para o nível médio de ensino e foram fixadas pela Resolução nº 3/98, da câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação: Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos alunos; Compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana, a si mesmos como ação social e os processos coletivos como orientadores dos diferentes grupos de indivíduos; Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e das relações da vida humana com a realidade em seus desdobramentos naturais político-social, cultural e econômico; Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos de atores sociais, princípios que regulam a convivência em sociedade e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos; Transferir conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais de indagação, a análise, a problematização e o protagonismo para o tratamento de situações novas, problemas ou questões da vida social, política, econômica e cultural; Entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre a vida pessoal do aluno, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e da vida social e entender sua importância nos processos comunicativos e de informação para planejamento, organização e fortalecimento do trabalho coletivo

## **2. Diagnóstico da situação educacional de alunos e professores do Ensino Médio da rede estadual de ensino do Piauí – Área Ciências Humanas e suas Tecnologias.**

Para coletar os dados sobre a realidade e a problemática do ensino médio piauiense, elaborou-se o presente diagnóstico por meio de reuniões, aplicação de questionários, entrevistas, pesquisas documentais e observações. A análise das questões levantadas contribuiu na identificação do perfil dos alunos e professores, das suas demandas e, conseqüentemente, na definição de estratégias que direcionarão as ações a serem implementadas, pois acreditamos que, ao se trabalhar a sua própria realidade, as pessoas se constituem sujeitos na construção de conhecimento e cidadãos na busca de seus problemas, tanto a nível educacional como também social. Neste trabalho

delimitaremos duas dimensões do diagnóstico: **relação escola e comunidade e projeto político pedagógico e concepção de currículo.**

### **Procedimentos Metodológicos**

A metodologia adotada na elaboração do diagnóstico segue a concepção defendida no plano de trabalho e permeia o cumprimento dos diversos momentos nos quais serão (re) construídas e (re) elaboradas as matrizes norteadoras da proposta curricular, destacando-se: o levantamento de problemas educacionais em municípios piauienses; o estabelecimento de inter-relações dos problemas, levando à percepção de situações nos aspectos educacionais, políticos, econômicos e sociais; a seleção de problemas com determinação de prioridades e identificação de possíveis soluções.

Tendo-se em vista a natureza qualitativa da investigação, incluindo as três grandes áreas de conhecimento do ensino médio, definiu-se o tamanho da amostra não probabilística por escolha racional – constituída por casos típicos da população. Dessa forma, analisaram-se 1675 questionários, sendo 876 de professores e 799 de alunos, em 26 municípios do Piauí

As informações levantadas por meio da aplicação, tabulação e análise durante reuniões semanais realizadas de abril a setembro de 2004, apresentados abaixo, permitem visualizar determinadas características dos professores e alunos da Área de Conhecimento: Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Considerando o universo de 360 escolas de nível médio no Estado do Piauí, extraiu-se a seguinte amostra: um percentual de 20% do total das escolas de nível médio (360), que equivale a 72 escolas pesquisadas. Obtivemos 01 professor por cada disciplina, sendo que no Ensino Médio têm-se o total de 13 disciplinas na grade curricular, portanto, foram aplicados 13 questionários para professores em cada escola. Após a tabulação dos dados obteve-se o total de 476 questionários, compreendendo 256 de professores das disciplinas História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Religião e 220 questionários de alunos que responderam perguntas relativas às disciplinas acima mencionadas, sendo possível analisar os aspectos específicos sobre a Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, que serão detalhados a seguir.

### **Relação entre escola e comunidade e projeto político pedagógico**

No contexto da transmissão do saber no interior dos estabelecimentos de ensino perpassam contradições entre a cultura adotada e a trazida pelo aluno, por isso muitos

padrões de comportamentos entravam ou dificultam a participação de seus usuários nas decisões da escola, o que se reflete na pouca participação, conforme diagnóstico da situação educacional do Piauí, nas decisões sobre o projeto político pedagógico. O indicador de uma participação não sistemática ou de que a integração da comunidade ocorre nas atividades eventuais do calendário escolar, tem a ver com os padrões sociais e os limites impostos pela cultura dominante, uma vez que essa integração acontece mais nos espaços informais. Verifica-se que a instituição escolar tem um grande desafio: consolidar o seu papel junto à coletividade e especialmente no que diz respeito à definição das políticas pedagógicas como resultado da integração entre os partícipes do processo de construção coletiva pela educação como um espaço de integração social

Com base numa concepção de educação como processo histórico, em que o educando aprende como sujeito da ação educativa e não como um depositário de informações, ganha importância o exame da integração da escola com as demais instâncias socializadoras e educativas de que participa o educando. Uma escola isolada e auto-suficiente não consegue cumprir sua tarefa educativa e é incompatível com um processo educacional que vise a autonomia do educando no sentido da sua participação crítica no mundo natural, humano e social. O diagnóstico mostra que o papel da família na educação escolar, especialmente no que diz respeito à participação intencional, ainda, exige muita atenção.

Em Teresina a resposta dos alunos sobre a relação entre a escola e comunidade se expressa na compreensão de que, efetivamente, essa relação se dar na reunião de pais e mestres, declaração de 52,59% dos alunos. 40,00% afirmam que ela se dar de forma eventual, através das atividades da escola, festas, bingos e atividades comemorativas. Em seguida, vem a participação nas eleições de gestores, com 26,06% e, a participação no Conselho Escolar 22,22%. A participação da comunidade no Projeto Político Pedagógico da escola é muito baixa, apenas registrou-se 11,85% dessa ocorrência.

Essa tendência é seguida nas respostas dos alunos dos municípios de Parnaíba, Picos, Floriano e Campo Maior. Considerando os cinco municípios pesquisados, os alunos das três séries do Ensino Médio, indicaram que predomina, na sua escola, com um percentual de 48,19%, as reuniões de pais e mestre. Há, 42,72% de ocorrências em que a participação da comunidade acontece de forma eventual, o que não caracteriza uma política da escola. Obteve o percentual de 27,72% de ocorrência relativas às eleições de gestores. Quanto à participação no Conselho Escolar, apenas 22,72% dos alunos fizeram esse registro e, em relação à participação da comunidade no Projeto

Pedagógico obteve-se apenas o índice de 10,45%. Percebe-se que os estudantes não identificam a incorporação da comunidade de forma mais efetiva na gestão escolar. Há, ainda, a ocorrência de 8,63% de que não há participação.

Do ponto de vista dos docentes, 63,71% responderam que a participação mais significativa da comunidade na escola se efetiva por meio das eleições de gestores; 63,67% refere-se a participação no Conselho Escolar. Em relação à interação da comunidade nas reuniões de pais e mestres, os docentes registraram a ocorrência de 48,82% e, há uma indicação de que a participação da comunidade no Projeto pedagógico é muito restrita, ou seja, 14,84%. Em relação aos mecanismos de ação coletiva no interior da escola como a reunião de pais e mestres, eleição de gestores e participação no Conselho Escolar os sujeitos pesquisados indicaram essa participação. No entanto, a comunidade não vem participando de forma mais efetiva das discussões sobre o projeto político pedagógico da escola.

O Projeto político pedagógico define a concepção educacional da escola ao estabelecer os meios e as metas para o desenvolvimento das ações didático pedagógicas e de gestão, visando orientar a prática escolar. Nesse sentido, esse aspecto ganha relevância ao ser analisado na identificação das instituições participantes desse diagnóstico.

Com base na pesquisa, 15,65% dos professores das disciplinas História e Filosofia responderam que na sua escola foi implantando o projeto político pedagógico, mas a grande maioria dos docentes, 59,13% informou não existir projeto na escola onde trabalham, e os demais não responderam essa questão. Esse dado está confirmado pela maioria dos municípios pesquisados. Obteve-se essa resposta dos professores de Geografia, Sociologia e Ensino Religioso que informaram com 48,99% que na sua escola fora implantado o Projeto Político Pedagógico e apenas 22,14% registraram que não houve a implantação na sua escola e 27,87% não responderam esse quesito.

Nos municípios onde as respostas foram positivas, identificamos que predominou seguintes respostas: o processo ocorreu com discussão e participação de toda a comunidade escolar; que existe um projeto mais que está ultrapassado (Florianópolis); não houve a participação de todos os segmentos da escola (Barras) e que foi discutido, mas que o processo foi falho (Teresina).

### **Concepção de Currículo**

Em relação às diretrizes curriculares, os princípios que norteiam uma aprendizagem significativa concorrem para a construção de habilidades e competências

que, no contexto escolar, podem ser traduzidas pela percepção dos estudantes sobre a relação entre o que ele está aprendendo e seus próprios objetivos e interesses; a participação ativa e responsável do próprio estudante em seu processo de aprendizagem, a partir de discussões e debates sobre o quê, como e por que está aprendendo; a possibilidade de o estudante se colocar em relação direta com problemas práticos e pesquisas de campo; o envolvimento emocional, intelectual e físico com o objeto do conhecimento; a atitude de contínua busca e abertura a novos desafios intelectuais.

O diagnóstico buscou identificar como os professores entendem o significado de currículo escolar que, por sua vez representa a concepção de educação presente na prática pedagógica. Por meio de uma questão aberta obteve-se algumas formulações que merecem registro: *“Base primordial do trabalho pedagógico, que traz consigo, as informações essenciais para o trabalho didático, com a inclusão de práticas político-sociais e culturais (profª Substituta - Barras -PI). Propostas apresentadas a serem trabalhadas com coerência e, sobretudo, com objetivos reais e eficazes (profª - Picos-PI); São todos os conteúdos ou assuntos selecionados para fazer parte de uma disciplina ou de um curso (profª São Raimundo Nonato-PI); É uma seleção de conteúdos (prof.ª - Marcolânida-PI)”*. Predominou nas respostas uma concepção restrita de currículo, baseada na organização instrumental do processo ensino aprendizagem. Foram raras as formulações que contemplaram um sentido mais amplo do currículo.

Com base nas discussões sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais se buscou identificar, nesse diagnóstico, o grau de compreensão dos docentes do Ensino Médio sobre as concepções pedagógicas que norteiam as diretrizes para o Ensino Médio. Para tanto, foi fundamental identificar o acesso dos docentes às orientações dos PCNs. Em Teresina 90,00% dos professores da área de Ciências Humanas afirmaram conhecer os PCNs e apenas 10% disseram não conhecer( tabela 10). Tomando por base a amostra dos docentes em todos os municípios este dado se confirma com o seguinte percentual: 90,06% disseram conhecer e 7,81% disseram não. O diagnóstico buscou também identificar se as escolas pesquisadas seguem as orientações dos PCNs. 54,29% dos docentes responderam afirmativamente e 18,35% indicaram que a sua escola não segue essas diretrizes.

Cabe registrar que parte significativa das escolas públicas realizou atividades sobre os PCNs, embora esse conhecimento ainda não se materialize na prática pedagógica das escolas, além disso, existem campanhas massivas sobre essas diretrizes

patrocinadas pelos sistemas de ensino. Ao confrontar o dado sobre o conhecimento e a aplicação dos PCNs na escola e as respostas sobre o currículo vigente, se percebe que há uma contradição nas declarações, uma vez que os professores não reconhecem na sua prática pedagógica a presença das novas orientações curriculares.

Por isso, tendo em vista a elaboração coletiva de uma nova proposta que assegure um currículo com vínculos no contexto da vida do aluno, que ajude a inserir o jovem na vida adulta e que dê significado ao conhecimento escolar, ao tempo em que seja um currículo que responda às exigências da sociedade, se buscou saber se o atual currículo do Ensino Médio da rede estadual de educação do Piauí tem essas características.

Com o percentual de 26,56%, os docentes das disciplinas História e Filosofia responderam que o currículo do Ensino Médio não se enquadra em nenhuma dessas características mencionadas; 08,20% os docentes disseram que o currículo vigente ajuda inserir o jovem na vida adulta e com o mesmo percentual, 08,20%, o currículo dar significado ao conhecimento escolar; 07,81% afirmaram que ele está baseado em competências e 6,25% e 5,46% responderam, respectivamente, que o atual currículo tem vínculos com o contexto da vida do aluno e está identificado com as exigências sociais e, a grande maioria não sabe ou não respondeu. Como se vê nas respostas que predominaram, em todos os municípios pesquisados, há uma compreensão que o atual currículo não está atualizado ou incorporando a essas novas diretrizes.

Embora a visão de educação não seja hegemônica na escola é possível identificar traços comuns no que diz respeito à compreensão de um modelo fundamentado na transmissão de conhecimentos e que tem, portanto um componente informativo e técnico e um outro modelo que se referencia na formação. O primeiro se caracteriza na aprendizagem dos conteúdos de diversas disciplinas e, o segundo modelo, no desenvolvimento de comportamentos, atitudes relativos à formação moral, crítica e à convivência social. A primeira concepção expressa o que se denominou de escola tradicional e tecnicista e a segunda na escola progressista.

Nesse sentido, indagou-se aos professores de História e Filosofia, participantes da pesquisa qual a concepção de educação predominante na ação educativa da escola, desenvolvida pelos atores: gestores, técnico-administrativos, supervisores, professores e alunos. 51,35% afirmaram predominar a escola do tipo tradicional; 45,04% indicaram que a concepção de educação na sua instituição é progressista e 03,61% disseram ser

tecnicista. Em relação aos professores de Geografia, Sociologia e Ensino Religioso, é mantida a mesma tendência.

Em síntese, o professor exerce um papel relevante, pois este processo depende de sua atuação, da compreensão de sua responsabilidade profissional e conseqüentemente da sua valorização profissional. Por isso, as questões que concorrem como obstáculos à aprendizagem não estão subordinadas, apenas, as carências materiais, as precárias condições da escola, mas ao desprestígio da profissão do professor através da progressiva redução salarial que concorre para uma queda da escala social de seu prestígio e da decepção em não exercer como deveria sua profissão.

Nesse sentido, a adequação do currículo integrará uma educação tecnológica básica da ciência, da linguagem, das artes, o processo histórico, os domínios dos conhecimentos filosóficos e sociológicos, a transformação da sociedade e da cultura, a língua portuguesa e os códigos como instrumentos de comunicação, acesso ao conhecimento e o exercício da cidadania.

### **3. Conclusão**

A pesquisa teve como conseqüência a elaboração das Diretrizes Curriculares das Disciplinas do Ensino Médio – documento que se encontra no Conselho Estadual de Educação – CCE, para análise e parecer e uma publicação que encontra-se à disposição dos professores para consulta

As diretrizes sistematizadas com base nas orientações dos PCN precisam encontrar eco na comunidade escolar para se consolidarem e dotar a escola de condições necessárias à implantação do currículo. O Currículo enquanto expressão da coletividade deve, em cada escola, buscar a identidade que a particularize, perante as demais. A identidade é a forma como a Escola vai desenvolvê-lo. A mudança de mentalidade implica em atitudes criativas face à proposta curricular, ou seja, no cotidiano da ação pedagógica, inová-la, contextualizá-la, explicitando o reconhecimento da identidade pessoal dos alunos, professores e outros profissionais. Por isso, cada escola, precisa ostentar uma feição própria, desenvolver projetos que atendam a comunidade onde se insere e acompanhar a dinâmica do conhecimento científico e tecnológico.

A melhoria na qualidade do fazer diário deve concretizar a elaboração e vivência do Projeto Político Pedagógico da Escola, no sentido de refletir o pensamento de todos os membros da comunidade escolar. Verifica-se que a instituição escolar tem um grande desafio: consolidar o seu papel junto à coletividade e especialmente no que diz respeito

à definição das políticas pedagógicas como resultado da integração entre os partícipes do processo de construção coletiva pela educação como um espaço de integração social. Mesmo considerando que as instituições formadoras (IES) e os gestores adotam um discurso de viabilização de parceria entre a escola e a comunidade esta política ainda não se materializou e é uma dificuldade preocupante para efetivação de relações com a família e com a comunidade como aproveitamento de espaço sócio-educativo.

A pesquisa revelou que, na configuração da atividade didática, alunos e professores apontam o uso ostensivo de aulas expositivas, o predomínio do recurso do quadro de giz ou de acrílico, o predomínio de concepção técnica da competência didática e a não participação da comunidade na elaboração do projeto político pedagógico, bem como a manutenção de um sistema de avaliação reduzido à aferição da aprendizagem. Esse diagnóstico parece reforçar a concepção de que o processo ensino-aprendizagem na escola pública se desenvolve, na maioria das vezes, no velho estilo da escola tradicional, do professor que “ensina” e dos alunos que (não) “aprendem”, ou seja, o professor “dá” aulas e os alunos “assistem” sem participar como sujeitos do ato educativo (Paro,1995).

Portanto, como já foi registrado acerca do processo relativo à implantação do projeto político pedagógica das escolas de nível médio e a necessidade do real envolvimento da comunidade na sua elaboração, considerando as respostas obtidas nesse diagnóstico que desconhecem esse processo ou o consideraram falho e burocrático, faz-se urgente assegurar a construção de uma proposta de trabalho coletiva. Outro desafio é a implementação de uma política sistemática de formação continuada e a capacitação docente para modificar a prática do professor e assegurar o seu compromisso político e a competência técnica em vista de uma formação dirigida aos jovens que tenha por base a resignificação da noção de aprendizagem, compreendendo-a em seus aspectos integradores do saber, do saber fazer e do ser.

## BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, Ricardo. Neoliberalismo, trabalho e sindicato: reestruturação produtiva no Brasil e na Inglaterra. São Paulo. Biotempo, 1999.

\_\_\_\_\_. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e centralidade no mundo do trabalho. São Paulo. Cortez, 1999.

ARANTES, Paulo et alii. A Filosofia e seu Ensino. São Paulo : Educ, 1993.

ARIES, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: Guanabara, 1991.

ALMEIDA, Cleide Rita e outros. O Humano, lugar do sagrado. São Paulo. Olho d'água, 1995.

ALVES, Ruben. O que é religião São Paulo. Brasiliense, 1981

ARNS, Paulo Evaristo. O que é Igreja. São Paulo. Brasiliense, 1981.

AZEVEDO, Marcelo de C. Modernidade e cristianismo: o desafio da inculturação. São Paulo. Loyola, 1981.

DUSSEL, Henrique. Ética comunitária. Petrópolis: vozes, 1994.

BARROS, Marcelo. A unidade nas diferenças: ecumenismo religioso e diálogo entre os povos: Petrópolis. Vozes, 1996.

BLOCH, March. Introdução à História. 4ª edição. Europa- América.

BOSI, Alfredo. Dialética da Colonização. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Brasília – 1999.

BARROS, Helena Heller D. de. Ensino Médio. Consultoria Legislativa. Câmara dos Deputados, Brasília, agosto/2001.

BRASIL, MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 09/97. Diretrizes para a Carreira de Magistério.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 15/98. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.

BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Médio: Parâmetros em Ação. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, 2002.

BRASIL. MEC. Secretaria do Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de políticas de Ensino Médio. Orientações Curriculares do Ensino Médio, Brasília, 2004.

BRASIL. Programa Nacional de Educação Ambiental. PRONEA, Brasília, 2003.

BRASIL. Diretrizes Curriculares do Curso de Filosofia. Parecer da Câmara de Ensino Superior do MEC n.º 492/2000.

BRASIL. LEI N.º 9.394/96. Diretrizes e Base da Educação Nacional. Editora do Brasil S.ª, 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: O Conhecimento Filosófico. Secretaria de Ensino Médio, MEC, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino médio. Brasília, Ministério da Educação, 1999.

BRASIL, MEC. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia. Brasília, MEC/SEF. 1998.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de educação. Parecer CEB, nº 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino médio.

BRAUDEL, Fernand. Escritos sobre a História. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BURKE, Peter. Sociologia e História. Porto: Afrontamento, 1990.

CARDOSO, Ciro F. A Afro-América: a escravidão no novo mundo. São Paulo. Brasiliense, 1992.

CNBB – O Ensino Religioso. Estudos nº 49. São Paulo. Paulinas, 1988.

CARVALHO, H.B.A et alii. O Ensino de Filosofia nas Escolas Públicas e Privadas da Zona Urbana de Teresina (PI): Um diagnóstico Exploratório dos Níveis Médio e Fundamental. Relatório Final, Dez. 2000

CEPPAS, Felipe. Antinomias no Ensino de Filosofia. São Paulo. Em perspectiva 2001.

CEEFILO – Comissão de Especialistas de Ensino de Filosofia. Descrição, Situação da área, padrões de qualidade e roteiro de avaliação para fins de autorização de projetos de cursos de graduação em filosofia. Brasília: MEC, 1998.

COSTA, M. C. V., O Ensino da Filosofia: revisando a história e as práticas Curriculares. Educação e Realidade. 17, 1 (1992): 49-58.

CHAUÍ. Marilena. O que é Ideologia. São Paulo. Brasiliense, 1998.

COSTA. Cristina. Sociologia: Introdução à Ciência da Sociedade. São Paulo. Moderna, 1997.

EDUCAÇÃO: LEGISLAÇÃO BÁSICA. Teresina, Secretaria de Educação/Conselho Estadual de Educação, 1997.

FAVARETTO, Celso F. Notas sobre o ensino de filosofia. IN: MUCHAIL, S. T. (Org). A Filosofia e seu ensino. Petrópolis: Vozes/EDUC, 1995. pp.77-85.

FAUSTO, Boris. A revolução de 1930, historiografia e história. São Paulo. Brasiliense, 1987.

FERNANDES. Florestan. Ensaio de Sociologia Geral e aplicada. São Paulo: Pioneira, 1960.

FERRO, Maria do Amparo Borges. Educação e Sociedade no Piauí Republicano. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1996.

FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. 4ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

- FREITAS, Clodoaldo. História de Teresina. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1988.
- HELLER, Agnes. A Filosofia radical. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- HORN, G. B. A Presença da Filosofia no Currículo do Ensino Médio Brasileiro: Uma Perspectiva Histórica. In: KOHAN, W.<sup>a</sup> & GALLO, S. (Org.). Filosofia no ensino médio, Petrópolis, Ed. Vozes, 2000.
- LE GOFF, Jaques e NORA, Pierre. Nova História, Novos Temas, Novos Problemas e KOHAN, W. & CERLETTI. A Filosofia no Ensino Médio. Brasília, Editora. UNB, 1999.
- MARTINS, Carlos B. O que é Sociologia. Coleção Primeiro Passos. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1995
- MONROE, Paul. História da Educação. São Paulo, Editora Nacional, 1988.
- NASCIMENTO, Edna. O Ensino de Filosofia na Educação de nível médio em Teresina-Piauí: relação entre formação inicial e prática pedagógica.(Dissertação de Mestrado – UFPI –2002).
- PARO, Vitor Henrique. Escritos sobre Educação. São Paulo: Xamã, 2001.
- PARO. Vitor Henrique. Por dentro da Escola Pública. São Paulo: Xamã, 1995.
- PARO. Vitor Henrique. Reprovação Escolar: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.
- PIAUI. Lei nº 5.356/2003 – Dispõe sobre o Ensino Religioso no ensino Fundamental e Médio, nas Escolas da Rede Pública.
- PIAUI. Lei que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia, nas escolas de nível Médio no Piauí, 2002.
- PIAUI. Governo do Estado do Piauí. Secretaria de Educação. Conselho Estadual de Educação. Educação: Legislação Básica, Teresina, 1997.
- PRADO Junior, Caio. História Econômica do Brasil. São Paulo, brasiliense, 1994.
- PAIM, Antônio. História das Idéias Filosóficas no Brasil. 5ª edição. Londrina. Ed. UEL,1997.
- ROQUE ZIMEMERMAN, Deputado Padre. Projeto de Lei da Câmara n.º 3.178/97, Senado Federal n.º 9/2000.
- SAVIANI, Dermeval. A Nova Lei da Educação. LDB, Trajetória, Limites e Perspectivas. 5ª edição, Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- \_\_\_\_\_. Espaço e Sociedade. Petrópolis: Vozes, 1982.

SANTOS, Milton. (org) O fim do século e a globalização. São Paulo, Hucitec/ANPUR, 1994.

SILVA, F. L. Currículo e Formação: O Ensino da Filosofia. Belo Horizonte: Revista Síntese Nova Fase. 20 (1993): 799.

SOFISTE, J. G. A filosofia para crianças e o ensino da filosofia. Ética e Filosofia Política. 3, 2 (1998): 103-119.